



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Grado Magisterio en Educación Primaria

El bilingüismo en la comunidad con discapacidad  
auditiva e integración en el contexto educativo

*Bilingualism in the hearing impaired community and  
integration in the educational context.*

Autor/es

Rebeca Jiménez Pérez

Director/es

Barbara Masluk

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año  
**2021**

## **Resumen**

Las personas con discapacidad auditiva y la inclusión en escuelas ordinarias, han sido dos términos que durante años en España y en muchos países del mundo se han considerado no compatibles. Se han podido observar diversas posturas a favor y en contra de la enseñanza de la lengua signada. Actualmente, se ha cambiado la manera de focalizar esta situación a favor de su inclusión, fomentando la eliminación de barreras que se puedan encontrar. En este contexto, se decidió basar la investigación bibliográfica en el alumnado con discapacidad auditiva, el bilingüismo y su aplicación a la docencia. Con esto, se pretende conocer si los alumnos con discapacidad auditiva que pertenecen a familias sin miembros con la misma discapacidad, tienen mayor facilidad para adaptarse en un entorno donde prima la lengua oral.

Basando el esquema de un trabajo de revisión bibliográfica, el mismo se compone de un extenso marco teórico donde se ha podido dar solución a la hipótesis planteada. Esta a grandes rasgos, plantea la idea de que aquellos niños con deficiencia auditiva sin ningún miembro familiar con discapacidad auditiva, tienen mayor facilidad en su adaptación a la sociedad.

**Palabras Clave:** Bilingüismo; Discapacidad Auditiva; Desmutización; Respuesta Educativa Inclusiva; Lenguaje de Signos.

### ***Abstract***

*Hearing impaired people and inclusion in regular schools have been two terms that for years in Spain and in many countries around the world have been considered incompatible. There have been different positions for and against the teaching of sign language. Currently, the way to focus on this situation has changed in favor of its inclusion, promoting the elimination of barriers that may be encountered. In this context, it was decided to base the bibliographic research on hearing impaired students, bilingualism and its application to teaching. The aim was to find out whether hearing impaired students who belong to families without members with the same disability have an easier time adapting to an environment where the spoken language is more important.*

*Based on the outline of a bibliographic review work, the same is composed of an extensive theoretical framework where it has been possible to give solutions to the hypothesis raised. This hypothesis, broadly speaking, states that children without any family member with hearing impairment, being more in contact with the spoken language will allow them to be better adapted to society.*

**Key Words:** *Bilingualism; Hearing Impairment; Deafness; Inclusive Educational Response; Sign Language.*

## Índice

<b>Introducción</b>	<b>7</b>
<b>Metodología</b>	<b>8</b>
<b>Justificación</b>	<b>11</b>
<b>Marco Teórico</b>	<b>13</b>
4.1 Concepto de discapacidad	13
4.2 Clasificación de las discapacidades auditivas	15
4.2.1 Clasificación Audiológica	15
4.2.2 Clasificación otológica	18
4.2.3 Clasificación dependiendo del momento de aparición según su localización.	19
4.3 Etiología de la discapacidad auditiva	20
4.4 Nociones sobre el desarrollo del alumnado con discapacidad auditiva	21
4.4.1 Área comunicativa y lingüística:	22
4.4.2. Área cognitiva:	23
4.4.3 Área social	24
4.5 Evaluación	24
4.5.1 Evaluación psicopedagógica	25
4.5.2 Evaluación clínica	26

4.6 Marco legislativo	27
4.7 Entorno del niño	34
4.7.1 A nivel familiar	36
4.8 Recursos facilitadores en el aula	42
4.8.1 Ayudas tecnológicas	43
4.8.2 Aplicaciones informáticas	44
4.7.3 Aplicación de facilitadores en el aula.	45
4.9 Bilingüismo	50
3.8.1 Concepto de bilingüismo.	50
4.9.2 Proceso de desmutación	54
4.8.3 La lengua de signos	55
<b>5. Conclusiones y valoración personal</b>	<b>58</b>
<b>6. Referencias bibliográficas</b>	<b>62</b>
<b>7. Anexos</b>	<b>67</b>

## Índice de Tablas

1° Tabla.....	17
2° Tabla.....	19
3° Tabla.....	20
4° Tabla.....	29
5° Tabla.....	31
6° Tabla.....	47

## **1. Introducción**

La Discapacidad Auditiva desde las épocas más remotas, ha existido y de manera generalizada, ha sido considerada como un componente disgregador en la sociedad. Son muchas las barreras que las personas con estas deficiencias se encuentran en la sociedad, que están basadas en; bajos resultados académicos, precariedad laboral, problemas en su inserción laboral, escasez de personas con un nivel de estudios académicos alto, etc. Todo esto les lleva a posicionarse en una situación de inferioridad y desventaja con el resto de población que carece de alguna discapacidad.

Actualmente, la educación ha decidido tomar una serie de decisiones con carácter inclusivo que favorecen la integración de este colectivo en un primer lugar, en la escuela y por extensión en la sociedad.

La presente investigación realizada tiene como fin conocer de una manera amplia al colectivo de alumnos con necesidades especiales, es decir con discapacidad auditiva, en particular en España; comprender el verdadero significado del bilingüismo en este colectivo y por último, conocer las medidas inclusivas que como maestros y maestras deberemos tener en cuenta cuando entre nuestro alumnado, nos encontramos con algún niño o niña con este tipo de deficiencia.

La hipótesis con la que se pretende dar respuesta con el actual trabajo, está basada en el entorno más cercano de los niños y su discapacidad, es decir; si la no existencia de

miembros en una determinada familia con discapacidad auditiva afecta de manera positiva a la adaptación del niño con dicha deficiencia a la sociedad parlante.

## **2. Metodología**

Para el desarrollo del presente trabajo, se ha realizado una exhaustiva búsqueda bibliográfica con motivo de llevar a cabo un acercamiento hacia este tema. Por ello, no se pretende realizar una búsqueda sistemática del mismo sino una búsqueda que nos permita configurar un trabajo preliminar que nos ayude a comprender esta realidad que resulta novedosa y desconocida en muchos ámbitos.

Todas las cuestiones analizadas en este trabajo, han sido abordadas desde la normativa aplicable a la cual se hace referencia en el apartado V; haciendo especial hincapié en aquella que concreta aspectos sobre la educación de aquellos alumnos con discapacidades y su inclusión.

La hipótesis planteada, está basada en que los niños sin ningún miembro familiar con discapacidad auditiva, al estar más en contacto con la lengua oral les permitirá estar mejor adaptados a la sociedad. Durante el desarrollo de la elaboración de este trabajo, esta hipótesis no era la principal. En un principio, se comenzó con la idea del bilingüismo como adquisición de una segunda lengua hablada, gracias a la búsqueda bibliográfica, se pudo entender el real concepto del bilingüismo en las personas con discapacidad auditiva, es decir, el bilingüismo supone en este colectivo el manejo tanto de la lengua oral como de la lengua signada de un país en concreto.



No obstante, mientras se iba realizando una búsqueda bibliográfica de acorde a la hipótesis planteada, aparecieron diversas preguntas las cuales surgieron la necesidad de dar respuesta, como por ejemplo; Los tipos de escolarización para este alumnado; La diversidad de tipología dentro de esta discapacidad auditiva; Facilitadores que podrían ayudar a la inclusión de este alumnado, etc. Conforme el trabajo iba evolucionando, se encontró la importancia que tiene el primer círculo social en los niños, en su desarrollo, y específicamente, en su adquisición con la lengua oral.

De esta manera, los objetivos que se han querido alcanzar con la realización de este trabajo están basados por el infinitivo conocer a este tipo de alumnado que presentan necesidades específicas de apoyo educativo; profundizar el concepto de bilingüismo en esta comunidad, la cual durante el desarrollo se observará que se hace referencia a la lengua oral y a la lengua signada; indagar del mismo modo, sobre el concepto de una segunda lengua oral en personas con este tipo de discapacidad; exponer las medidas que como docentes se pueden llevar a cabo para facilitar la inclusión del alumno en el aula.

Para ello, este Trabajo de Fin de Grado va a mantener el esquema propio de un trabajo de búsqueda bibliográfica, formado por una profunda revisión teórica que ayuda a comprender el significado de la discapacidad auditiva, las barreras que encuentran y por último, el significado en este colectivo del bilingüismo.

Así mismo, la columna vertebral de este trabajo consta de siete apartados principales. En primer lugar, el apartado de la introducción tiene como finalidad introducir la

investigación que se ha desarrollado a lo largo del trabajo, exponer los objetivos a conseguir, y la estructura que se ha seguido. Seguidamente, el segundo apartado desglosa la estrategia seguida a lo largo del trabajo para la obtención de dicha información. En tercer lugar, el apartado de la justificación pretende explicar la razón por la cual se ha elegido dicha temática para el trabajo, basadas tanto en la propia experiencia personal como en la ajena. El tercero, y más extenso es el marco teórico, basado en el significado de la discapacidad auditiva, los diferentes puntos de vista de los autores, la clasificación de la discapacidad auditiva dependiendo de varios factores (grado de pérdida auditiva, momento de aparición, etc), el grado de afectación a la persona que la sufre, la evaluación como diagnóstico de la discapacidad auditiva tanto escolar como clínica, la importancia del entorno de los niños. Posteriormente se trata temas más relacionados con la educación como, las leyes que conforman y regulan el marco educativo de este colectivo, los tipos de centros escolares existentes, los recursos facilitadores que se pueden emplear en el aula y qué barreras encuentran, por último, se explica de manera concisa pero profunda, el verdadero significado del bilingüismo en el colectivo, las posturas de diversos autores y la escasa información obtenida sobre el plurilingüismo en esta comunidad. Para concluir, el trabajo concluye con unas conclusiones y una valoración personal, exponiendo los aprendizajes adquiridos, el cumplimiento de los objetivos que un principio se habían expuesto, los obstáculos encontrados a lo largo de la elaboración del trabajo. Asimismo, al final también se han incluido las fuentes bibliográficas que se han empleado para la elaboración del trabajo donde se incluyen autores clásicos y autores más contemporáneos. Además, se recogen en anexos información complementaria que puede ayudar a comprender mejor el presente trabajo.

Por último, se desea hacer mención a la razón de elección de las palabras clave. Se han elegido cinco palabras las cuales engloban los grandes pilares en los que se desenvuelve el presente trabajo. El Bilingüismo, hace referencia a lo que en un principio se pensaba que significaba el control de dos lenguas orales y que más tarde, se comprendió el verdadero significado en este colectivo. El actual trabajo se desarrolla en un colectivo concreto, con una discapacidad concreta, por ello Discapacidad Auditiva es la segunda palabra clave elegida. Desmutización, palabra probablemente desconocida pero fundamental para comprender cómo los niños con discapacidad auditiva progresivamente van siendo conscientes del mundo sonoro que les rodea. El empleo de la Lengua de Signos, es considerada como uno de los vehículos más potentes para ayudar a los niños con esta deficiencia a alcanzar un aprendizaje significativo, y por ello tenía que aparecer como una de las palabras clave. Para concluir, la Respuesta Educativa Inclusiva es considerada una de las bases para poder alcanzar el derribe de las barreras que este colectivo se encuentra en la sociedad, por lo tanto el emplear esta metodología inclusiva ayudará tanto a este colectivo, como al resto de los alumnos.

### **3. Justificación**

La justificación del presente trabajo realizado debe de comenzar por la principal razón por la cual se escogió el tema, una razón personal. Durante el mes de diciembre estuve sometida a pruebas de diagnóstico para conocer si tenía pérdida auditiva, y en caso de tenerla cual era el grado y sus razones.

Durante el proceso, pude observar a muchos niños en las salas de espera con audífonos, esperando un implante coclear, o con la operación quirúrgica ya realizada desde

pequeños. La situación me hizo reflexionar sobre el proceso clínico que estos niños tienen que ser sometidos, llevándome a las siguientes preguntas; ¿Cómo se desarrollarán en la escuela?, ¿Cómo se comunicarán?, ¿A qué tipo de escuela irán?, etc. Esto hizo darme cuenta de lo desconocido que me resultaba todo ese mundo, por lo que quise indagar sobre el tema y entenderlo de una manera lo más práctica posible.

Otra razón de peso, fue la mención escogida durante en el último año del grado de Magisterio de Educación Primaria, la mención de lengua inglesa. La necesidad de trabajar en el Trabajo de Fin de Grado relacionando la discapacidad auditiva con el aprendizaje de una segunda lengua oral, fue lo que propulsó a la elección de este tema.

Durante el proceso de búsqueda bibliográfica apareció la frustración y la sensación de desconcierto ante la escasa, casi nula información sobre el aprendizaje de una segunda lengua oral en aquellas personas que presentan una discapacidad auditiva. Así, se llegó al concepto de que el bilingüismo en este colectivo significa el manejo de dos lenguas, una la lengua de signos y otra la lengua oral. Por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua oral significa ser plurilingüe o multilingüe. La información encontrada sobre estos términos en las personas con este tipo de deficiencia, era escasa, vaga y muy general.

Otra de las razones aunque no tan principal como las nombradas anteriormente, fue la perspectiva de los artículos e informes encontrados sobre este tema. El carácter de la mayoría de estos artículos se basaban en una visión fría, deshumanizada y fundamentalmente clínica, analizando al sujeto sin tener en cuenta su lado afectivo y social. En los artículos científicos puede llegar a ser comprensible que cuando se traten temas clínicos se tome esta perspectiva,

pero pocos fueron los artículos encontrados dónde se tomará un punto de vista más afectivo y social, dejando así de centrarse en la enfermedad para centrar el foco en la persona con esa discapacidad.

## **4. Marco Teórico**

### **4.1 Concepto de discapacidad**

El citado marco teórico enceta con una rigurosa búsqueda especulativa sobre el concepto de discapacidad auditiva, centrándose en las definiciones aportadas por los autores de mayor prestigio y tenidos en cuenta a la hora de abordar dicha materia. Por último se concluirá con la exposición de los diversos tipos de discapacidades auditivas.

El sistema auditivo es un sistema que es empleado como puerto de entrada de una gran afluencia de datos del entorno del que se está rodeado. El oído está integrado en un sistema sensorial que contribuye a que el sujeto se ubique en el espacio, de esta manera recibe información del medio que le rodea y establece contacto con el (Rodríguez, 2008). La adquisición del lenguaje se sirve del sistema auditivo con el objetivo de comunicarse con el entorno que le rodea, una relación basada en la lengua oral. Del mismo modo, el lenguaje que se desarrolla es imprescindible para adquirir un rico crecimiento en su faceta comunicativa, social, afectiva y cognitiva (Blanco, 2016).

Por otro lado, se debe de tomar como referencia a FIAPAS (1990, citado en Aguilar, et al.,2012), dónde destaca lo que supone la pérdida o anomalía del aparato auditivo de una persona, es decir, las dificultades que posiblemente se presentarán en la adquisición de la lengua oral. Esto supondrá una afectación en el desarrollo comunicativo y lingüístico durante su primera etapa de socialización, durante la cual en caso de no ser cubiertas aquellas necesidades presentadas, tendrá consecuencias de una importante índole en su desarrollo como futuro adulto.

Dentro del concepto de discapacidad, se debe de realizar una diferenciación de dos perspectivas populares entre los autores. Por un lado, tenemos la perspectiva que ve la discapacidad desde un punto de vista médico, en la cual según Anastasiou y Kauffman (2011, citado en Humana, M., & Doctoral, T. (2017), afirman que la discapacidad es meramente del propio sujeto que la tiene y que los factores sociales no afectan a la marginalización de los mismos. Por otra parte, se desarrolló como oposición del primer modelo el modelo social, dónde afirma que la razón por la cual las personas con discapacidad son excluidas de la sociedad no es como consecuencia de la misma discapacidad, sino de la propia sociedad ya que construyen barreras que impiden su integración. Por lo tanto para poder superar estas barreras, se debe de priorizar el principio de inclusión dónde los cambios no se lleven a cabo solo a nivel individual, sino también en la comunidad dónde se desarrollan (Echeíta y Verdugo, 2004 citado en Observatorio de Discapacidad, 2018).

No obstante, se tiene que tener en cuenta que detrás de toda esta diversidad, dentro de las personas con discapacidad auditiva se debe de adquirir un matiz potenciador de las características de estas. No hay que centrarse únicamente en sus diferencias, sino fomentar su

desarrollo y adecuación al mundo en el que van a vivir. No olvidar que no dejan de ser personas con sueños, aspiraciones, que ríen, lloran, pelean, se comunican, y se divierten como cualquier otra persona sin la barrera de la discapacidad auditiva.

## **4.2 Clasificación de las discapacidades auditivas**

Cuando se analiza el tema de la audición, se deben de tener en cuenta características del sonido como es el tono y la intensidad. Como expone Blanco Montáñez (2016), un sujeto que tiene una capacidad auditiva regular a la norma, tiene un rango del espectro de audición entre 20Hz y 20kHz, y por otro lado, su umbral de audición es menor de 20 decibelios (dB).

Se encuentran diversos criterios para establecer la clasificación de las deficiencias auditivas, esto establecerá cual es el grado de dificultad de cada sujeto en relación con su sentido de la audición.

Torres et al. (2000), Jiménez y López (2003) y Rodríguez (2008) citado en Montáñez (2016) , entre otros muestran los diferentes grados de discapacidad auditiva en función de tres categorías: cantidad la cual se basará en **una clasificación audiológica**, localización se correspondería con la clasificación **otológica** y por último, el **momento de aparición de la hipoacusia**.

### **4.2.1 Clasificación Audiológica**

Tras un examen clínico, en el cual se provee de unas condiciones satisfactorias para la evaluación del nivel de pérdida auditiva, se obtienen unos resultados. Estos se van a analizar tomando como referencia *La Clasificación de Bureau International Audiophonologie* (BIAP)

citado en Cuadrado (2015). Con estas pruebas se obtendrá la pérdida auditiva en decibelios (dB) en relación a un oído normal, siguiendo la normativa ISO. (Véase tabla 1).

**Tabla 1: Tipo de deficiencias auditivas según la cantidad de pérdida.**

Intensidad de la pérdida auditiva	Atención a la adquisición del lenguaje
Audición normal (0-20 dB)	El niño no tiene dificultades para la percepción del lenguaje oral.
Hipoacusia leve o ligera (20-40 dB)	El sonido es percibido de forma leve y lejana. En estos casos, dichos sujetos encuentran problemas de articulación en la expresión oral y dificultades en comprensión. Estos casos suelen tener acceso a la adquisición de la lengua por vía oral, pero suelen necesitar de recursos como prótesis auditiva, apoyo logopédicos y lectura Facio labial.
Hipoacusia media o moderada (40-70 dB)	El umbral de audición se encuentra en el nivel conversacional medio. Aparecen de manera muy frecuente alteraciones articulares y presentan un retraso con respecto al lenguaje. Las hipoacusias medias varían en torno 41 a los 55 dB y son declaradas hipoacusias medias y, desde los 56 a los 70 son moderadas.



	<p>Estos casos suelen tener acceso a la adquisición de la lengua por vía oral, pero suelen necesitar de recursos como prótesis auditiva, apoyo logopédicos y lectura Facio labial.</p>
<p>Hipoacusia severa (70-90 dB)</p>	<p>Es necesario elevar la intensidad de la voz para que pueda ser percibida, El niño presentará un lenguaje muy pobre o será inexistente. En este tipo de hipoacusias está indicado la colocación del implante coclear, ya que con este grado de sordera tienen pocas probabilidades de poder adquirir el lenguaje de manera oral. Necesitan además logopedia y un entrenamiento para poder explotar los restos auditivos que tienen.</p>
<p>Hipoacusia profunda o sordera (+de 90 dB)</p>	<p>Sin la rehabilitación apropiada, estos niños no hablarán, sólo percibirán ruidos muy intensos. Estos sujetos no perciben el habla de forma auditiva, sólo logran discernir vibraciones de ruido fuertes, La única solución en estos casos es la implantación de un implante coclear, en estos casos, las prótesis auditivas sirven de poca utilidad.</p>

Cofosis o anacusia	<p>Pérdida total de la audición. Se puede decir que son pérdidas excepcionales. Son niveles de deficiencias muy profundas, cuyo umbral de percepción se encuentra en torno a 120 dB.</p> <p>Estos sujetos tienen la imposibilidad de percibir los sonidos comunes del medio en el que se rodean.</p>
--------------------	--

#### 4.2.2 Clasificación otológica

Esta clasificación está basada en el lugar de aparición de la lesión que produce el déficit auditivo. Dependiendo del lugar donde la lesión se localiza, pueden encontrarse diferentes partes las cuales establecen el tipo de patología. Esta clasificación se va a realizar basándose en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Educativa (Aguilar, 2012).

**Tabla 2º: Tipo de deficiencias auditivas: Tipología dependiendo del lugar de aparición de la lesión.**

Intensidad de la pérdida auditiva	Localización de la lesión
Hipoacusia de conducción o transmisión	<p>Patologías en el oído externo y medio.</p> <p>Impide que el sonido estimule las células del órgano Corti.</p>
Sordera neurosensorial o perceptiva	<p>Se localiza la lesión en el órgano Corti (cóclea).</p>

Sordera central	Lesión en las vías auditivas centrales. Pérdida del reconocimiento del estímulo auditivo. Los autores la denominan agnosia auditiva.
Sordera mixta	Se localiza tanto en la vía de conducción del sonido como en el de la percepción.

#### 4.2.3 Clasificación dependiendo del momento de aparición según su localización.

Por último, la clasificación según el momento de aparición se va basar también en el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Educativa (Aguilar et. al., 2012).

**Tabla 3:º Tipo de deficiencias auditivas según el momento de aparición.**

Intensidad del grado de pérdida auditiva	El momento de aparición
Hipoacusia prelocutiva	La pérdida auditiva está presente en el bebé al nacer o durante la etapa de adquisición del lenguaje. Es decir, en torno a los 0-3 años de vida.
Hipoacusia postlocutiva	La pérdida auditiva aparece con posterioridad a la adquisición del lenguaje, provocando de manera progresiva

	alteraciones en el lenguaje (fonéticas, en la voz, etc).
--	--

### 4.3 Etiología de la discapacidad auditiva

Emery y Rimoin, (1991) citado en Mattos y Morales (2014); clasifican los déficits auditivos en tres grupos:

#### Grupo I

- Sorderas Genéticas (Prenatales, Perinatales y Postnatales)
- Síndromes Genéticos.
- Sordera Aislada Familiar

#### Grupo II

- Sorderas Adquiridas

#### Grupo III

- Sorderas Idiopáticas o Criptogenéticas.

Tomando como referencia el trabajo que llevó a cabo (Aguilar et. al., 2012), se puede examinar por orden cronológico las causas de las discapacidades auditivas. En primer lugar, se encuentran las causas prenatales las cuales tienen lugar antes del momento de nacimiento, las afecciones se dan durante el periodo de gestación como puede ser por administración de ciertos fármacos, procesos infecciosos, toxoplasmosis etc, esto puede llegar al feto a través de la placenta y dar lugar a dicha deficiencia. Por otro lado, también están los factores genéticos, los cuales se dan como consecuencia de miembros familiares con dicho déficit auditivo.

Las causas natales, en numerosas ocasiones no se tiene un diagnóstico claro y confiable ya que se puede deber a múltiples factores. Por último, nos encontramos con las causas postnatales que son aquellas que se dan tras el parto, y que aparecen a lo largo de toda la vida del sujeto. Teniendo en cuenta los informes de la Organización Mundial de la Salud (2021), las principales causas por las que los niños en su infancia o adolescencia pierden audición es debido a procesos infecciosos como pueden ser meningitis, otitis crónicas que dañan la membrana timpánica creando cicatrices en ella, y por último la acumulación de líquido en el oído (otitis crónica no supurativa).

La mayor parte del diagnóstico de personas con déficit auditivo pertenecen al grupo I de sordera genética (Mattos, Morales, et al.,2014).

#### **4.4 Nociones sobre el desarrollo del alumnado con discapacidad auditiva**

Cuando se habla de un alumno con discapacidad auditiva no se debe de hablar de un alumnado generalizado, ya que cada alumno con esta deficiencia tendrá un tipo, grado, edad a la que adquirió la discapacidad, el tipo de familia de la que proviene (familia con la misma discapacidad o caso aislado) y del contexto tanto escolar como social en el que el niño se encuentre (Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f.).

Para ahondar de manera clara y concisa sobre las características de este alumnado, se debe de hacer una diferencia entre diversos ritmos de adquisición de habilidades en las áreas que habitualmente son estudiadas; el área lingüística y comunicativa ,cognitiva y social. Para ello se va a tomar como referencia la clasificación que el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f.). ha realizado.

#### **4.4.1 Área comunicativa y lingüística:**

La evolución de esta área dependerá en gran parte del contexto en el que los niños están inmersos. Un ejemplo altamente clarificador sería las familias signantes, el niño al estar desde un principio en un ambiente dónde la lengua de signos es la primera lengua hablada en su hogar, sería un proceso equivalente a la adquisición de la lengua oral de una familia sin esta discapacidad.

La disparidad entre los niños con discapacidad auditiva y los que no presentan la misma, aparece en los primeros meses de vida. A partir de los cuatro meses presentan lloros, arrullos, balbuceos similares, pero progresivamente las expresiones vocales que deberían ir en aumento gracias a la adquisición del lenguaje, esto no ocurre en los que presentan esta deficiencia auditiva, y se debe a la ausencia de feedback.

Por otro lado, si fijamos el foco en la adquisición del lenguaje oral, los niños que presentan una hipoacusia severa profunda prelocutiva, se puede decir que muestran un gran desfase y un ritmo más lento tanto en la adquisición como en la flexibilidad del uso del mismo con respecto a los niños oyentes. Los recursos lingüísticos empleados son menores, los mensajes que producen son cortos y simples, dónde los verbos y sustantivos están mal conjugados y la ausencia de preposiciones subordinadas y palabras gramaticales son un rasgo común en sus producciones orales.

Como rasgo a destacar, los niños que han sido sujetos a una implantación coclear de manera precoz, logran identificar el habla en entornos favorecedores (no ruidosos) y el

lenguaje oral que desarrollan es de un alto grado de exactitud. A pesar de ello, el desarrollo de su lenguaje no logra alcanzar el grado de precisión que el de una persona oyente.

#### **4.4.2. Área cognitiva:**

Las investigaciones realizadas sobre el área cognitiva en los niños con discapacidad auditiva, se han llevado a cabo con sordos profundos prelocutivos, es decir no se han realizado en sordos implantados ni en hipoacúsicos.

Los resultados que se han obtenido son los siguientes:

- Dificultades en el juego simbólico
- Dificultad en el proceso de abstracción
- Escasa habilidad en la orientación espacio-temporal.
- Problemática a la hora de formular hipótesis
- Problemática en el proceso de creación de estrategias.
- Notables dificultades académicas, véase la lectura.

A pesar de que tengan un desarrollo cognitivo similar al de un oyente, al tener una discapacidad auditiva, aparecen problemas para estimular ese desarrollo cognitivo lo que se traduce en un menor conocimiento del mundo, dificultad para realizar tareas abstractas y la aparición de una problemática en sus esquemas mentales.

#### **4.4.3 Área social**

Cómo ya se ha apuntado anteriormente, al tener una importante dificultad auditiva los alumnos tienen un menor conocimiento del mundo real, lo que dificulta el proceso de adquisición de las normas sociales. Además, también tenemos que tener en cuenta las dificultades que tienen para crear su yo, puesto que la personalidad de la persona se desarrolla también con respecto al ambiente en el cual se rodea. Al tener dificultades para poder relacionarse con el mundo con que le rodea, presenta problemas en su identidad tanto social como personal. La inmadurez, el egocentrismo y la poca tolerancia a la frustración, es consecuencia de la escasa información y soledad que padecen estas personas.

El implante coclear, es un recurso altamente eficaz que ayuda a las personas con deficiencias auditivas a la mejora de la comunicación con el mundo que le rodea. Esto ayuda en gran medida a apaciguar las dificultades que el alumnado con discapacidad auditiva no implantado presenta.

#### **4.5 Evaluación**

El objetivo de la evaluación es acompañar y orientar a la intervención educativa, ya que de esta manera se adecuan las acciones a las necesidades y características del alumnos (Villalba, 2003 citado en FIAPAS (2004). Se debe de tener como meta la adquisición de un cómo; cómo el alumno percibe las cosas que le rodean, cómo aprende, cómo se siente más cómodo, cómo se puede adecuar el entorno para que favorezca su aprendizaje, etc.



Para poder llevar a cabo esta evaluación, hay que tener en cuenta la necesidad de realizar las pruebas evaluativas en un contexto real o cercanos a la realidad dónde el alumno pueda desenvolverse en un contexto que a él le resulte cotidiano. El uso de pruebas objetivas y estandarizadas están consideradas como valiosas, de gran utilidad pero de escaso valor si no se combinan con otros recursos. Es importante tener en cuenta el entorno en el que el niño está envuelto mientras se desarrolla la prueba evaluativa con el objeto de conocer con mayor precisión la comunicación producida durante las pruebas, de esta manera se conocerá qué factores favorecen u obstaculizan la comunicación del niño. Para conseguir el mayor espectro de información, es altamente recomendable combinar pruebas objetivas y pruebas dónde se tengan que estudiar el lenguaje en relación con el contexto (Villalba, 2003 citado en FIAPAS, 2004).

#### **4.5.1 Evaluación psicopedagógica**

Según Bazán y Gates (2002) una evaluación psicopedagógica es un “tratamiento personalizado del educando”, esto supone la necesidad de recabar la mayor cantidad de datos que puedan ayudar con la finalidad de poder elegir la intervención socioeducativa y psicopedagógica.

La realización de estas pruebas supone la necesidad de que el sujeto evaluador cumpla las siguientes funciones (Lázaro, 1990)

- Función descriptiva ( el contexto dónde el alumno se va a desarrollar).
- Función interpretativa ( Interpretación de los datos recogidos)
- Función predictiva ( en lo que respecta a la situación y al alumno).

- Función decisiva ( consideración de la situación y creación de las medidas a seguir).
- Función prescriptiva ( Creación del programa correctivo)
- Función de seguimiento ( seguimiento de la situación del alumno tras la aplicación de las medidas).

#### **4.5.2 Evaluación clínica**

La pérdida de audición durante los primeros años de vida es de vital importancia para el desarrollo del niño, esto se debe a que los estímulos auditivos que reciben ayudan a construir el desarrollo social e intelectual adecuado, esto se debe a que sistema auditivo está directamente relacionado con el sistema nervioso central (Chóliz, 2015).

Como consecuencia de esto, se crea el cribado durante los primeros cuatro años de vida. Un tiempo delicado ya que el ser humano en ese instante posee su máxima plasticidad neuronal, dónde comienza su adquisición del lenguaje. Debido a esto, la implantación de ayudas auditivas son de gran eficacia ya que se pueden conseguir mayores beneficios gracias a ese momento de gran plasticidad neuronal (Ministerio de Sanidad, 2019).

Por ello todas las Comunidades Autónomas crearon un programa de cribado dónde se diagnosticaron hipoacusias, anteriormente a este programa un 50% - 60% de niños con hipoacusias quedaban sin diagnosticar (Chóliz, 2015). Gracias a la aprobación de la ORDEN de 13 de julio de 2017, el Departamento de Salud y Consumo, se declaró el establecimiento del Cribado Neonatal de la Comunidad Autónoma de Aragón , cuyos representantes fueron la Dra. Rosario Cabezudo, Directora General de Atención Especializada y el Dr. Héctor Vallés,

como Coordinador de la Campaña en Aragón. El cribado se suele dividir en tres fases; la fase de detección, la fase de diagnóstico y la fase de intervención (Rodríguez, Sistiaga y Rivera, citado en Delgado Domínguez, J. J. (2011)).

De esta manera el diagnóstico audiológico y la habilitación auditiva y del lenguaje, se deben de realizar de la manera más temprana posible, ya que el objetivo es alcanzar el desarrollo pleno de cada niño. Existen diferentes recursos utilizados que dependen de la edad del niño y su aptitud en la participación de estas pruebas evaluativas (CODEPEH, 2014). A continuación se va a exponer una tabla dónde se expone el algoritmo que se suele llevar para la detección temprana de las hipoacusias (CODEPEH, 2014).

Se pueden destacar los potenciales evocados auditivos del tronco cerebral (PEATC), la cual comúnmente es de las primeras en realizarse, siempre y cuando no se lleve a cabo de manera aislada, sino que se combinen con otro tipo de pruebas. En segundo lugar se destaca la Timpanometría, donde se emplean sondas de 1.000 Hz en el oído medio del niño cuya edad debe ser inferior a cuatro meses. Por último destacamos la Audiometría conductual, se basa en una prueba de observación dónde el niño es puesto en contacto con estímulos y se analizan las respuestas que este realiza, y con ello de su desarrollo auditivo (CODEPEH, 2014).

#### **4.6 Marco legislativo**

A continuación, en este apartado se va a recoger el marco legislativo que enmarca la legislación que está dirigida a aquellas personas con discapacidad auditiva. Para comenzar, se va a exponer una tabla dónde se recoge el recorrido histórico de las leyes, específicamente en

aquello que hace referencia a las personas con discapacidad, y la evolución de las mismas.

Para ello, nos vamos a fijar en el análisis realizado por de la Discapacidad, O. E. (2019).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	Establecimiento de un sistema educativo paralelo al ordinario, es decir, por primera vez se creó una nueva normativa educativa especial (Real Decreto 334/1985)
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Capítulo V del Título I	Consolidación e integración de los grandes principios que se iniciaron con la Ley anterior. Además ayudó a que la gran mayoría de los alumnos con discapacidad auditiva pudieran tener la posibilidad de matricularse en centros ordinarios, y sólo una pequeña parte estuviesen escolarizados en centros especiales.
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Sección 4ª del Capítulo VII del Título I	Creación de un marco general que permita a la administración educativa dar solución a las necesidades de los alumnos que las presenten.
“Una educación de calidad para todos y para todas” del Ministerio de Educación y Ciencia, septiembre 2004	Etapas de reflexión para la mejora de la calidad educativa.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	Uno de los principios es la creación de una educación de calidad con equidad, dónde todos los alumnos, independientemente de sus necesidades, puedan alcanzar el máximo desarrollo de ellos mismos.
Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2013	Introducción de varias mejoras significativas encaminadas a la inclusión. Mejoras como un estudio más exhaustivo de las necesidades que los alumnos con necesidades plantean.
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo	Especial énfasis en los conceptos de equidad e inclusión, bajo los valores de igualdad. En especial, en lo que respecta a la atención a la diversidad defiende una personalización de la enseñanza con el fin de potenciar sus habilidades y alcanzar el máximo desarrollo de este tipo de alumnado. (Gómez, 2021).

**Tabla 4º: Recorrido histórico de las Leyes educativas de España**

Con el objeto de desarrollar la Ley Orgánica de Educación, se desarrollaron diversos Reales Decretos en dónde se hace especial mención a los alumnos con necesidades educativas especiales, y con ello, al alumnado con discapacidad educativa.

Real Decreto 1630/2006, enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil	Adopción por parte de los centros de las medidas necesarias con el objeto de tomar las medidas que más se ajusten a las necesidades de los alumnos.
Real Decreto 1513/2006, enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Primaria	Realización de adaptaciones curriculares que se alejen de manera significativa de los contenidos planteados y los criterios de evaluación. El objetivo es potenciar el desarrollo de los alumnos, con el fin de que promocionen.
Real Decreto 1630/2006, enseñanzas mínimas correspondientes a la educación Secundaria Obligatoria	Regulación de las diversas medidas de atención a la diversidad, dotando a los centros de independencia con el fin de adaptarse a las necesidades de los alumnos de su centro.
Real Decreto 85/2007, pilares fundamentales del currículo de las enseñanzas de idiomas.	Obtención de los certificados de un idioma por parte de las personas con necesidades especiales, de acuerdo a los siguientes principios; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación.
Real Decreto 1363/2007, enseñanzas	Promover la igualdad de oportunidades para

deportivas de régimen especial	las personas con discapacidad, dónde las actividades físicas estarán adaptadas a sus necesidades.
--------------------------------	---

**Tabla 5º: Decretos que desarrollan la Ley Orgánica de Educación**

Según el DECRETO 188/2007, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, se establece la respuesta educativa inclusiva en los centros de Aragón. Considera la necesidad de una correcta prevención de las necesidades y una apropiada Atención temprana, como la base para poder obtener una educación dónde la equidad y la inclusividad sean los pilares base (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018). Actualiza una nueva clasificación de aquellos alumnos con necesidades especiales y establece un plan de intervención educativa efectiva. Se crean los Centros Especiales de referencia y la creación de una respuesta educativa acorde a las necesidades del alumnado.

También se debe destacar una orden de vital importancia para el entendimiento de la intervención educativa inclusiva, la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. De esta orden se desea destacar las actuaciones específicas y generales de la respuesta educativa.

Por un lado, las actuaciones generales son todas aquellas que son llevadas a cabo en el centro, y en concreto en el aula. Tienen un carácter general, es decir está dirigido hacia todo el alumnado, o también a algún alumno en particular teniendo en cuenta el plan que el centro ha establecido en cuanto a la Atención a la Diversidad, llevadas a cabo por parte del personal docente. Además, también nos encontramos con las actuaciones específicas las cuales

comenzarán a partir del diagnóstico de la evaluación psicopedagógica realizada anteriormente. En este caso sí que se realizarán adaptaciones significativas, haciendo referencia a la organización del currículo con el fin de garantizar la permanencia en el sistema educativo ( Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece que las administraciones educativas deben garantizar la educación de todo niño en edad educativa. Para ello, la LOE establece que todas los componentes de la comunidad educativa, deben de comprometerse en garantizar una educación equitativa de todo el alumnado. Además, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, su educación debe de estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación, accesibilidad universal e igualdad afectiva.

Teniendo en cuenta estos valores que recoge la LOE (2006), las Administraciones educativas ofertan una gran variedad de centros, dónde las familias tienen la posibilidad de elegir el tipo de centro que quieren escolarizar a su hijo teniendo en cuenta sus necesidades especiales. Como establece Palacios (2006) entre los diversos centros escolares se deben de destacar los siguientes:

- Centros Ordinarios: Alumnado se matricula en un centro dónde conviven alumnado oyente con alumnado con necesidades educativas. Este tipo de escolarización tiene como valores la inclusión o integración.



- Centros ordinarios de escolarización preferente: Este tipo de centro es parecido al anterior, pero con la particularidad del alumnado con necesidades educativas especiales, en concreto con discapacidad auditiva.
- Centros de Educación Especial: Centros dónde se escolarizan alumnos con necesidades especiales. Los alumnos con discapacidad auditiva que acudan a este centro, serán aquellos cuyas necesidades no puedan ser atendidas en los centros ordinarios.
- Centros de Educación Especial para el alumnado con discapacidad auditiva: Centros únicamente para alumnado con dicha discapacidad.
- Unidades de Educación Especial en Centros Ordinarios: Reemplaza al centro de educación especial, pero el proceso de matriculación será el mismo.
- Unidades específicas para el alumnado con discapacidad auditiva: Se encuentran tanto en Centros Ordinarios como en Centros de Educación Especial, dónde se matriculan solo alumnos con dicha discapacidad.
- Centros/Unidades de Educación Especial/Específicas– Centros ordinarios: Se trata de una escolarización mixta, es decir el horario escolar se divide tanto en el Centro Ordinario como en el Centro de Educación Especial.

En cuanto a Aragón, cabe hacer especial mención que la normativa vigente establece la misma estructura de centros escolares que los mencionados anteriormente.

Partiendo de la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. El en Capítulo II, en su artículo 24 “Propuesta de escolarización” establece que su escolarización dependerá de las necesidades

que el alumno presente. En el artículo 25 “ Procedimiento para la Solicitud y autorizaciones específicas de intervención educativa” en dónde se determina que son las familias quienes tienen que solicitar un escrito dónde se declare el deseo de aplicación de medidas específicas o un centro específico, no ordinario.

#### **4.7 Entorno del niño**

Este apartado va a ser fundamental para la comprensión de las barreras que las personas con discapacidad auditiva se encuentran en el contexto en el que se relacionan. Para ello, se va a tener que profundizar en diferentes aspectos.

En primer lugar, se considera sustancial tener en cuenta qué significa para un niño una sordera. A continuación, se va a examinar detalladamente en qué niveles afecta esta discapacidad y qué supone para el desarrollo del niño.

Se puede afirmar que, según Herrera Y Calderón (2009), la sordera no hay que comprenderla como una discapacidad que afecta al desarrollo de la comunicación y el lenguaje, sino que hay que darle una visión más global. En otras palabras, cuando una persona se ve privada de un aspecto sensorial, como es la pérdida de audición, se tiene que tener en cuenta además de lo relacionado con la comunicación, su desarrollo socio-afectivo y social. Ambos desarrollos van íntimamente ligados.

Tomando como referencia las palabras de Vygotsky (1978) citado en Coll (2001) se puede afirmar que el desarrollo psíquico del niño aparece en primer lugar en el medio social, para posteriormente hacerse presente en el psicológico. Esto supone que, como bien dice la

célebre frase de Aristóteles (384 a.C -322 a.C), “*El ser humano es un ser social por naturaleza*”, y en este caso, al tener a un niño con un nivel de discapacidad auditiva que le impide generar relaciones satisfactorias en el medio con el que se rodea, los límites comunicativos suponen una inmadurez en el desarrollo social y afectivo del niño en concreto (Herrera y Calderón, 2009).

El niño sordo experimenta y percibe el mundo a través de la visión. Esto implica la controversia y malentendidos que se pueden llegar a crear derivados de esta limitación sensorial. Por ello, es fundamental el cuidado de la información no verbal que expresamos mediante conductas (Torres, 2015).

A continuación, debido al interés del tema elegido, es primordial ser conscientes de los niveles en los que aparecen las necesidades como consecuencia de la discapacidad.

#### **4.7.1 A nivel familiar**

El modelo de integración familiar de Moos y Moos (2000) citado en Dubra (2017), establece que las familias son un núcleo formado por diferentes componentes que ayudan a crear un engranaje el cual dura toda la vida. A pesar de ello, este funcionamiento del núcleo familiar, se ve afectado por distintas causas de diverso origen, las cuales supone un momento de crisis para la familia, y más en concreto, para la pareja (Dubra, 2017).

Teniendo en cuenta a Junco Torres (2011); Moos (1974) y Ríos (2005) citado en Dubra (2017), las causas que pueden establecer esa situación de crisis, pueden ser de lo más

variadas; fallecimiento de un familiar, enfermedad, separación, motivos laborales o económicos, nacimiento de un hijo, entre otras muchas causas.

Según Figueredo (2002) citado en Aguilar, et al (2012), confirmado el diagnóstico de la pérdida de audición en un niño o niña, se inicia una decisiva etapa para él y su familia que, si no se aprovecha convenientemente, será un tiempo irrecuperable que comprometen su desarrollo personal, la adquisición del lenguaje oral, sus futuros aprendizajes y su integración.

Tomando como referencia las palabras de Torres (2015) citado en Dubra (2017), la familia es el primer y principal núcleo social dónde el hombre comienza a crear vínculos afectivos, este es el lugar en dónde comienzan a poder ver las relaciones y jerarquizaciones sociales (padres, abuelos, nietos, hermanos, etc). En las sociedades contemporáneas y democráticas se puede encontrar cada vez con mayor número de complejidad de estructuras familiares (Pliego, 2013). Dentro de esta gran diversidad de familias existentes, nos podemos encontrar con familias con miembros con discapacidad.

Según el CNSE (2013), las familias hay que comprenderlas como un organismo vivo, dinámico, en constante cambio, con unos objetivos de vida y sueños que cumplir. Como ya se ha mencionado anteriormente, a menudo este plan que se tiene establecido, se ve truncado por circunstancias externas a esta, como factores laborales, económicos, etc.

Todo esto puede llevar a las familias a la creación de estrés, como bien dice la teoría del estrés familiar de Reuben Hill (1949) citado en Daneshpour (2017), la cual se creó a partir de la Segunda Guerra Mundial, como consecuencia de la separación de miembros de la

familia durante el conflicto bélico. Siguiendo la línea de Daneshpour (2017), actualmente, el estrés aparece en el núcleo familiar por la incapacidad de prevenir un cambio. Ante la aparición de una crisis, hay dos maneras de enfrentarse a ella, de manera positiva, en la cual se ve como una oportunidad para crecer de aquella experiencia en la que se ha sufrido de estrés, o de otra manera, la incapacidad de estas en afrontar las demandas y la insuficiente capacidad para sobrevenir ese cambio.

Al comienzo de este epígrafe se ha hablado de la diversidad de familias que existe en la actual sociedad, aunque cabe destacar, que lo primordial no es el tipo de familia, sino los lazos afectivos que se crean. A continuación, vamos a explicar los siguientes tipos de familias en dónde hay niños con discapacidad auditiva, para ello vamos a seguir la clasificación que realiza la Fundación, C. N. S. E. "Atención temprana a niñas y niños sordos: guía para profesionales de los distintos ámbitos." (2007).

En primer lugar tenemos las familias oyentes para las cuales la llegada del nacimiento de un niño con sordera supone el primer contacto directo con alguien con discapacidad auditiva. Esto desencadena en una gran incertidumbre, puesto que no comprenden la magnitud que supone tener un hijo sordo, no entienden el alcance de la sordera, las decisiones que tendrán que tomar, etc.

A nivel emocional, para los padres y madres oyentes supone un duro choque ya que se encuentran en una situación de vulnerabilidad e incertidumbre. Además deberán de hacer un esfuerzo extra al aprender nuevas estrategias de comunicación para poder relacionarse con sus hijos.

Según López (1993) “sin apego nunca podremos entablar relaciones de confianza donde intimar con iguales”. Siguiendo con esta línea, vamos a profundizar sobre el concepto de apego que existe en este tipo de familias. Cuando una familia se encuentra con una discapacidad auditiva, la atención de los padres suele focalizarse en el niño en sí, dejando más desatendidos o al cuidado de otros familiares, a hermanos o hermanas. Esta extrema atención provoca la creación de un sentimiento de apego erróneo, donde el control excesivo en el niño prepondera sobre la autonomía. Es decir, los padres al recibir una noticia de tal calibre sobre uno de sus hijos, pueden pasar por una serie de etapas (ira, enfado, negación, aceptación, etc), que les conducen a una sobreprotección excesiva (Schlesinger & Meadow, 1972; White & White, 1984) citado en Dubra (2017) . Toda esta situación conduce a desarrollar un modelo de apego poco seguro, como consecuencia entre otras, de la dificultad de comunicación entre los padres e hijos ( Marschark, 1993) citado en Dubra (2017).

Siguiendo con este hilo, toda esta situación tiene consecuencias negativas para el niño, por ejemplo la falta de confianza en sí mismo, problemas para establecer relaciones sociales con los demás, etc. Vicente Garrido Genovés, autor de “*Los hijos tiranos*” afirma que los padres que consienten a sus hijos, están condenados a crear hijos y futuros adultos tiranos. Esta dificultad de crear límites al niño (e.g., Dale, 1996; Gallaway & Wolf, 1994; Hintermair, 2000; Morell, 1990; Quitter, Gleuckauf & Jackson, 1990; Seligman & Darling, 2007; Vernon, 1974).

Por otro lado, Pérez (2010) citado en Dubra (2017) destaca otro modelo de educación paterna bajo el nombre de sobreprotección. Este estilo educativo se basa en aquellos padres

que centran su atención de manera obsesiva en su hijo. Como consecuencia de ello, se entorpece la adquisición de una autonomía personal por parte del niño y a la imposibilidad de equivocarse. Ante esta situación, los niños adquieren una posición acomodada y no participativa, frenando así su madurez.

Según la OMS (2015) una persona padece sordera cuando su umbral de audición es igual o superior a 25 decibelios (dB). Las familias ante la llegada de un hijo supone un cambio drástico en su plan de vida que tenían como objetivo construir, de esta manera aparecen una gran cantidad de decisiones de notable importancia que deben de tomar en relación con su hijo (cuestiones de salud, educativas, etc). Las familias llegadas a este punto destacan la gran falta de información, que en muchas ocasiones llevan a contradicción por los distintos profesionales que les asesoran (Torres, 2015).

Siguiendo con la clasificación de CNSE (2007) citado en Propuesta curricular de la lengua de signos española (2012.), en segundo lugar nos encontramos con familias sordas, en este caso el tener una discapacidad auditiva profunda no supone algo novedoso para ellos, por lo que la incertidumbre se ve reducida, al contrario que para las familias primerizas. El aprendizaje de estrategias de comunicación es algo que ya han aprendido y lo tienen integrado en su vida diaria, lo que supondrá una gran facilidad en este aspecto.

Continuando con este tipo de familias, al conocer que van a tener un hijo surge la duda de si ese niño nacerá con esta discapacidad o sin embargo, nacerá libre de ella. Tanto en una situación como en otra surgen dudas al respecto. En caso de que las familias tengan un hijo sin discapacidad auditiva en primer lugar sienten alivio, para posteriormente enfrentarse

a la enorme reto de si serán capaces de enseñarle a desarrollar la habilidad de expresión oral, esto en muchas ocasiones conlleva a que algún miembro familiar sea quien se ocupe de este papel en la educación de sus hijos (Torres, 2015). Por otro lado, la incertidumbre sigue estando presente, estas familias han presenciado desde su infancia las barreras que se pueden ir encontrando a lo largo de la vida de su hijo, por ello, tienen la inseguridad de la aceptación social que va a tener, si será positivamente percibido por los de su entorno, o por el contrario, será negativa (CNSE, 2009; citado en Propuesta curricular de la lengua de signos española (2012.)).

Cabe hacer especial hincapié en las dificultades que tienen familias no oyentes con la llegada de la información en referencia a la crianza y educación de sus hijos (CNSE, 2013). Para la mejora de calidad educativa de este colectivo, sería de notable ayuda la oferta de ayudas públicas en forma de entidades o educadores sociales, con el objetivo de facilitar herramientas de apoyo a estas familias (Torres, 2015).

En tercer y último lugar, como se muestra en el “Plan de Atención a Familias con Miembros Sordos” ( Abadía, 2005 citado en CNSE, 2012), en ocasiones existe la llegada a centros escolares de familias inmigrantes con hijos sordos. Esta situación implica un doble reto, el aprendizaje de las familias y del niño de la lengua oficial del estado o cooficial de las Comunidades Autónomas, en muchas ocasiones se puede encontrar niños sordos que no han desarrollado ninguna competencia lingüística, tanto oral como signada, y por otro lado, la falta de tiempo de esas familias por cuestiones laborales, que no logran cubrir las necesidades esos niños. En ciertas culturas, la presencia de un niño sordo entre los integrantes de una familia se ve percibido con vergüenza. Ante esta situación, la intervención que se realice debe



de ser extremadamente cuidadosa, pues puede ser interpretada como un ataque o invalidación personal.

En todos los casos mencionados anteriormente, se debe de tener como objetivo común la búsqueda de vías adecuadas para la colaboración de las familias con la escuela. Muchas familias están en disposición a participar en conjunto con los profesores, en la creación de materiales didácticos, realización de las tareas en casa, tener un seguimiento exhaustivo del progreso de sus hijos, participando en las diversas actividades planteadas desde el centro, etc. (Echeita, 2006). Paniagua (1993) citado en Blanco (2016), marcaba la necesidad de un acuerdo entre familias y docentes debido a que la enseñanza no acaba en la escuela ni en casa, sino que es una continuación de ambos. “La calidad de esta relación y el grado de participación de las familias son indicadores de calidad de un centro educativo” (Marchesi, 2004; Rosario, Mourao, Núñez, Gonzales-Pineda y Solano; 2006) citados en Dubra (2017).

#### **4.8 Recursos facilitadores en el aula**

Si bien se ha hablado de las barreras que un alumno con discapacidad auditiva puede encontrarse en su entorno, también se debe de tener en cuenta a los elementos facilitadores que ayudan a fomentar el principio de inclusión tanto en el aula como en su vida más personal.

Pivik, McComas y Laflamme (2011) subrayan tres tipos de recursos facilitadores: las modificaciones ambientales, cambios en las leyes y los recursos que se destinan al ámbito educativo. Las modificaciones ambientales son aquellos cambios que se hacen en el entorno

para favorecer la comprensión de la persona con discapacidad auditiva, normalmente suelen ser recursos tecnológicos y cambios en la infraestructura, como por ejemplo en la posición del alumno con respecto al profesor.

A continuación se va a presentar una serie de ayudas tecnológicas y materiales que pueden servir de utilidad en el aula y para concluir, se darán una serie de recomendaciones aplicables al aula. Para explicar las siguientes ayudas nos vamos a servir del manual de Aguilar, et al., (2012).

#### **4.8.1 Ayudas tecnológicas**

1. Audífono: Se trata de una prótesis auditiva que tiene como objetivo compensar la pérdida auditiva aumentando artificialmente los sonidos. Gracias a los avances tecnológicos, se pueden encontrar en el mercado una gran variedad de prótesis (prótesis retroauriculares, prótesis intraauriculares, prótesis intracanales, etc). El objetivo principal como hemos dicho es incrementar los niveles de comprensión auditiva por parte del sujeto. Como dice Pasik (1990) citado en Aguilar, et al., (2012), cuanto más precoz se produce la implantación del audífono, mayor será el entrenamiento, la conservación del sonido y con ello, la toma de conciencia del mundo sonoro que le rodea.
2. Implante coclear: A diferencia del audífono, esta prótesis requiere de la cirugía para su implantación. Se puede definir como instrumento de avanzada tecnología cuyo trabajo consiste en convertir la señal sonora en energía eléctrica, esto supone la llegada al nervio coclear de esa energía provocando su estimulación y con ello la

obtención de sensaciones sonoras en el sujeto. El implante coclear es uno de los avances tecnológicos que más ha ayudado a las personas con discapacidad auditiva y que en un futuro, aumentará su grado de eficacia. Según Nevins y Chute (1996) citado en Aguilar, et al., (2012), el principal objetivo del implante coclear es mejorar la captación de habla en las personas con discapacidad auditiva, con la finalidad de aumentar la posibilidad de decodificar el lenguaje y transformarlo en señales comprensibles para el uso de la lengua oral.

3. Emisora fm: Este dispositivo es comparable a una emisora de radio. Los alumnos sólo necesitan su prótesis auditiva (implante coclear o audífono) y el dispositivo de radio. A menudo en el aula, los alumnos que precisas de prótesis auditivas se encuentran con problemas que les dificultan la comprensión del lenguaje (ruido de fondo, reverberación, lejanía con respecto al emisor), pero gracias a la emisora fm todos estos problemas desaparecen ya que la emisora proporciona un nivel de sonido continuo.
4. Bucle magnético: Es un dispositivo que permite proporcionar una fuente de sonido independientemente de la distancia o el ruido del ambiente. Para ello, se precisa de la creación de un campo magnético que está vinculado al amplificador. El profesor debe de llevar un micrófono, para que su voz sea recogida por el campo magnético creado en el aula y sea enviada directamente a la prótesis auditiva del alumno.
5. Equipos de amplificación para el entrenamiento auditivo: Este tipo de dispositivo es empleado como un elemento rehabilitador para los alumnos con hipoacusias severas o sorderas profundas. Cabe hacer especial mención al equipo de amplificación más utilizado, los SUVAG. Este tipo de instrumento permite realizar la rehabilitación tanto

a nivel individual como a nivel grupal, ya que la intensidad del sonido es adaptable al grado de audición de cada alumno.

#### **4.8.2 Aplicaciones informáticas**

1. Visualizador fonético de IBM (Speechviewer 3.0): Los avances informáticos han supuesto un avance como fuente de ayuda a los niños con discapacidad auditiva. Dentro de ellos vamos a destacar a uno de los programas más importantes, el Visualizador fonético de IBM, un programa que facilita un feedback visual a los niños con esta discapacidad. Esto les permite identificar características del habla como por ejemplo; la intensidad, la entonación, el ritmo, la durabilidad de las palabras, las pausas, etc.

Por otro lado, no se debe de olvidar a los materiales audiovisuales y su gran utilidad cuando se tiene alumnos con estas dificultades auditivas. En los últimos años, se ha visto incrementado el número de este tipo de materiales en diversos formatos, sobre todo para el aprendizaje de la Lengua de Signos. Se puede destacar algunos como “Pepe cuenta cuentos y otros cuentos” se trata de un material en formato DVD dónde se cuentan cuentos adaptados a la Lengua de Signos.

#### **4.7.3 Aplicación de facilitadores en el aula.**

Un alumno con discapacidad auditiva en una clase, debe de suponer un punto de inflexión en cuanto a la toma de una serie de medidas que favorezcan la comunicación y el

acceso a la información por parte de este alumnado. (Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f.).)

A continuación, tomando como punto de apoyo los elementos facilitadores proporcionados en Orientaciones para dar respuesta al alumnado con discapacidad auditiva en la escuela inclusiva del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f).

ELEMENTOS	DIFICULTADES ENCONTRADAS	FACILITADORES COMO SOLUCIÓN
CIRCUNSTANCIAS ACÚSTICAS	RUIDO	Disminuirlo tanto como sea posible, evitando el uso de instalaciones dónde pueda dificultar el acceso a la información como el ruido.  Instalaciones tales como, gimnasio, clases mal insonorizadas, etc.  Utilización de ayudas tecnológicas.
FUENTES DE LUZ	ESCASA ILUMINACIÓN	Disposición de la fuente de

		luz detrás del alumno con hipoacusia o sordera.
DISPOSICIÓN DEL AULA	DISTRIBUCIÓN DE LAS MESAS	La disposición de las mesas que más favorece a los alumnos con esta discapacidad es la forma “U” ya que tiene una amplia visión de todos sus compañeros y profesores.
TRABAJO CON COMPAÑEROS	DISPOSICIÓN DEL ALUMNADO	Disposición de este tipo de alumnado en las primeras filas, ya que favorece el acceso a la información y a ser posible, como máximo a un metro y medio del profesor con el objetivo de favorecer la lectura labial.
DISPOSICIÓN DEL PROFESOR	DISPOSICIÓN DEL PROFESOR CON RESPECTO AL ALUMNO	Posición del profesorado enfrente del alumno y como se ha dicho, a una distancia no mayor de medio metro.
APOYOS VISUALES	ESCASEZ DE LOS	Escritura en la pizarra de

	ELEMENTOS VISUALES	<p>esquemas, resúmenes, nuevo vocabulario introducido, etc.</p> <p>Utilización de un panel informativo, dónde se coloquen los deberes a realizar, fechas de exámenes o de entregas de trabajos.</p>
LENGUAJE USADO	RAPIDEZ Y COMPLEJIDAD DEL LENGUAJE	<p>Utilización de una articulación clara y a un ritmo idóneo para su comprensión. Siempre adaptándose al grado de sordera de ese niño y a su nivel de comprensión.</p>
UTILIZACIÓN DEL SAC <sup>1</sup>	UTILIZACIÓN EXCLUSIVA DE LA LENGUA ORAL	<p>Para el empleo de estos sistemas, se requiere una evaluación psicopedagógica pues dependen de varios factores: Uso de pictogramas (ARASAAC), la palabra complementada (LPC) y bimodal.</p>

UTILIZACIÓN DE LSE <sup>2</sup>	UTILIZACIÓN EXCLUSIVA DE LA LENGUA ORAL	Utilización de esta lengua como medio de comunicación y aprendizaje de la lengua oral. Uso del servicio de apoyo proporcionado por el gobierno (usuario SLE), destinado de manera exclusiva al alumno con esta discapacidad.
---------------------------------	---	--

**Tabla 6º: Facilitadores en el aula**

Siguiendo con las informaciones proporcionadas del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f). Se debe de destacar la importancia de la figura del compañero, los alumnos con este tipo de discapacidad deben de poder tener la oportunidad de poder relacionarse con sus compañeros de clase. Por ello es de alto valor la utilización de dinámicas grupales, dónde el juego cooperativo está presente. Una aplicación sencilla en el día a día del aula sería por ejemplo, agrupar en clase al alumno con discapacidad con otro compañero vinculado afectivamente con el fin de tareas simples como asegurarse de que su compañero esté en la página adecuada, anotar la fecha del exámen, etc.

En cuanto al sistema de evaluación utilizado con este alumnado, hay que tener en cuenta una serie de consideraciones con el fin de adaptar la evaluación del aprendizaje a las necesidades que estos alumnos presentan. Una de los facilitadores que se pueden emplear es



la distinción entre el contenido y la forma, es decir, evaluar el contenido de una asignatura en concreto y no tanto la formación morfosintáctica del lenguaje empleado. Caer en el error de proporcionar un único formato evaluativo para todos los alumnos supone la creación de barreras para alumnos con necesidades, por ello es importante ofrecer diversas formas de poder expresar el aprendizaje adquirido de una materia. Por otro lado, cerciorarse del conocimiento adquirido de manera frecuente supone una ayuda a los alumnos con discapacidad auditiva, el uso de la evaluación continua supone un acierto a la hora de evaluar el conocimiento evitando así pruebas finales.

Además, en cuanto al formato del examen hay que tener en cuenta el grado de sordera que el alumno presenta pues regularmente la lectura de textos extensos o la formulación de respuestas largas, supone una gran traba para los alumnos. Por lo tanto es importante adecuarlo al nivel de competencia de cada alumno, la utilización de recursos visuales en los exámenes, les ayuda a la mejora de la comprensión de los mismos. Asimismo, pueden precisar de más tiempo para la realización de los exámenes, la preparación previa al formato de examen puede servirles de gran ayuda para completar con éxito la prueba evaluativa y por último, la escritura de las instrucciones del examen en un lugar de fácil acceso resulta altamente beneficioso.

## **4.9 Bilingüismo**

### **3.8.1 Concepto de bilingüismo.**

Para comprender la perspectiva del bilingüismo, se debe de tener una premisa clara que la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad declaró en su artículo 30.4 citado en Sánchez y Solar (2015). *“Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas las lenguas de señas y la cultura de los sordos”*. Esto supone una señalización de la cultura que niños y niñas sordos adquieren al ser sujetos con discapacidad auditiva, dando lugar al concepto de biculturalismo que esta comunidad ha tomado como parte de su ser (Fundación, C. N. S. E. (2007)) . De esta manera, aparece el bilingüismo-biculturalismo, es decir, la coexistencia de dos culturas (cultura de las personas sordas y la cultura de las personas oyentes) y dos lenguas (la lengua oral y la lengua de signos) en una misma comunidad. Se trata de una realidad a la que las personas con discapacidad auditiva deben de hacer frente en todos los ámbitos de su vida (laboral, escolar, familiar, etc).

Teniendo en cuenta las palabras de la Fundación, C. N. S. E. (2007), pocas personas con discapacidad auditiva acceden a grados universitarios o incluso obtienen buenas calificaciones escolares, esto se debe en gran medida a problemas de lectura y escritura. Durante años este colectivo ha exigido que la lengua signada sea un medio para alcanzar la lengua oral, formando así una asignatura dentro del currículum escolar. Esto fue legalmente recogido en la LEY 277/2007, de 23 de octubre, dónde se legitima la lengua de signos española, además de regularizar los recursos de ayuda en cuanto a la comunicación oral de las personas con discapacidad auditiva y sordociegas (BOE núm, 225./2007/10/24).

De esta manera, se reconocen a las personas con discapacidad auditiva como un colectivo con aspiraciones y sueños, los cuales son sujetos inmersos en un momento de desarrollo, se valen fundamentalmente en su fuente de información visual y la lengua de signos. Sin embargo, debemos de hacer especial mención a otra perspectiva que tiene una posición más clínica, dónde la falta de audición es observada como un déficit que debe de ser suplido, restaurando así en la medida de lo posible la audición. De esta manera, las personas con este tipo de discapacidad son tomadas como sujetos de análisis médico, dejando a un lado sus experiencias y consideraciones al respecto.

Tomando como referencia las palabras de Pino (2007) citado en C. N. S. E. (2007), el colectivo con discapacidad auditiva no declina ningún aspecto que pueda menguar a la comunidad sorda, sino todo lo contrario admite la situación actual en la que viven. Su deseo es alcanzar la inclusión social dónde puedan fomentar todas sus cualidades, sin centrarse tanto en la discapacidad en sí.

Sin embargo, no todos los profesionales docentes están de acuerdo en cuanto a la inclusión de niños con discapacidad auditiva en centros ordinarios amparándose en la complejidad del desarrollo de la lengua signada y el desarrollo de la identidad de este alumnado entra en conflicto con la de los demás alumnos (Domínguez; 2008, Corker, 1994; Stinson y Lang, 1994 visto en Domínguez, A. (2008).). Estos problemas pueden llegar a disolverse con la creación de centros dónde las personas con discapacidad, en este caso auditiva, puedan desarrollarse en el ámbito socio-emocional, lingüístico y escolar (Antia *et al.*, 2002; Giorcelli, 2004; Powers, 2002) citado en Domínguez (2008).

No obstante, no se puede pasar por alto una explicación sobre la diferenciación entre aquellos autores que promueven la lengua oral, y aquellos que defienden la lengua de signos. Por un lado se destaca el Método oral, dónde la lengua hablada es la base del aprendizaje de los alumnos en un contexto escolar (Hoffmeister, Robert y Moores, 1987). De este método cabe hacer especial mención a la parte hablada y la lectura y escritura. En lo que respecta a la lengua hablada, se encontraban con una importante dificultad, y es que el habla en el caso de las personas con discapacidad auditiva no está relacionada con los sonidos, sino con movimientos de boca muy parecidos, lo que añade una dificultad para diferenciar lo que se dice. Por otro lado, la escritura y lectura se basaba en copiar un texto carente de significado para los alumnos, pues no comprenden el significado del mismo (Lynas, 2005; Svartholm, 1984) citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012)

Numerosos autores defienden la idea de que si los alumnos empleaban la Lengua de Signos, no tendrían ninguna motivación en aprender la lengua oral con el fin de comunicarse con el resto, ya que gracias a la Lengua Signada lo podrían hacer con aquel colectivo que les comprendiese (Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). Como consecuencia de ello, el nivel cognitivo de los alumnos sería más inferior que el del resto y aparecería la problemática en cuanto a la creación de ideas abstractas. Sin embargo, Svartholm (1984) citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). demostró la falsedad de esta teoría, a pesar de ello, profesionales docentes siguen con esta percepción que ha resultado no ser cierta.

En segundo lugar nos encontramos con el opuesto método, el Método de Comunicación total. Este método se basaba en el uso paralelo de la lengua signada y la

lengua oral, haciendo uso de elementos visuales para hacer llegar al alumnado el mensaje (Hoffmeister, Robert y Moores, 1987). Autores como Bergman (1977) citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012), defendieron la idea de que su uso simultáneo facilitaba la adquisición de ambas lenguas. Sin embargo, en los años 1977 se analizó los resultados obtenidos y declarándose que el avance alcanzado no fue de gran escala, sino todo lo contrario (Paul y Quigley; 1994) citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012).

De esta perspectiva nacen las escuelas bilingües (en España, Alonso y Rodríguez, 2004; González y Molins, 1998; Piruetas, 2002) citado en Domínguez, A. (2008), escuelas dónde están presentes ambas lenguas, tanto la oral ya sea escrita o hablada, como la signada. Esto supone un acceso a la adquisición de aprendizajes gracias a una comunicación adaptada a este alumnado. El peso curricular de ambas lenguas está en equilibrio, ya que cada una tiene las mismas horas lectivas. Una persona con discapacidad auditiva debe de aceptar la existencia de estas dos culturas e integrarlas de manera adecuada a su vida. Una serie de requisitos que una escuela bilingüe de este ámbito precisa tener son; ratios pequeños, personal de profesorado con presencia de sordos, presencia de la lengua oral, elementos de la cultura sorda (cuentos cuyos protagonistas tienen esta discapacidad), sensibilización de las familias oyentes sobre este colectivo, presencia de la lengua signada, etc.

Como dijo el Justicia de Aragón en *La situación de las personas sordas en aragón*. (2004) “nuevamente se hace imprescindible la presencia de profesionales sordos y oyentes”. Como se ha ido diciendo anteriormente, este colectivo heterogéneo es sujeto de numerosas barreras que les imposibilita en algunas ocasiones su desarrollo laboral y social, limitando su propio desarrollo en la sociedad. Esto provoca la escasez de referentes en el ámbito laboral

para los niños con la misma discapacidad. Esto tiene como consecuencia el sentimiento de soledad en niños y jóvenes. Por lo tanto se puede afirmar, que la falta de referentes en la sociedad de este colectivo se debe a las barreras socioeconómicas que se encuentran a lo largo de su vida. Estas “barreras para el aprendizaje y la participación” son señaladas por numerosos expertos de este campo de la investigación (Alonso y Echeita, 2006; Booth y Ainscow, 2000) citado en Domínguez, A. (2008).

#### **4.9.2 Proceso de desmutación**

Por otro lado, se debe de hacer una pequeña mención al proceso de desmutación, por ello se va a tomar como referencia las palabras de Borregón (2009). En un principio, la desmutización debe comenzar con la toma de conciencia del mundo sonoro que rodea a las personas con discapacidad y que ellos mismos sean conscientes de sus capacidades fonatorias. La desmutización principalmente consiste en la repetición por lo que la atención de la persona sorda debe de estar completamente en el rostro de aquella que le está enseñando, ya que la lectura labial es la base de este aprendizaje. Además también se sirven de imágenes visuales representativas del fonema que se está enseñando, es decir se apoya en soportes multiaferenciales, es decir apoyos del medio que son percibidos por los sentidos, de esta manera los apoyos son imágenes visuales, kinemas, labiolectura, lectoescritura, etc.

Es decir, el aprendizaje fonético es decir la desmutización se basa en el aprendizaje de fonemas con un apoyo visual o táctil, algo con lo que se pueda relacionar y les sirva de gran utilidad. Una vez que ya se tenga un buen control del fonema, se procede con la asociación del grafema y del kinema, de esta manera se consigue el aprendizaje de la representación gráfica de ese fonema y el movimiento que representa al fonema aprendido.

Por ello, se debe de partir de la base de que con la lectura labial los alumnos sordos comienzan su aprendizaje en el campo de la lectura, pues la lectura labial consiste básicamente en leer. Dicho esto, cuando comienzan a leer deben de identificar el fonema con el grafema, ya que habiendo desmutizado el fonema se puede aprender su correspondiente grafía. En el ámbito de la lectura, no hay posibilidad de equívoco en cuanto a la distinción del fonema como puede ocurrir con la lectura labial.

#### **4.8.3 La lengua de signos**

La lengua signada ha sido creada en cada país dependiendo de las creencias culturales, constituyendo una lengua signada con unas características lingüísticas especiales y complejas (Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012).). Esto supone la inexistencia de una lengua de signos internacional.

Comúnmente se puede tener la idea de que una palabra se corresponde con una seña, sin embargo la realidad es diferente, una seña implica mucha más información contenida que en una palabra (Schembrie, 2003 citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012)). En la lengua signada, las señas, las expresiones faciales, articulaciones de boca, el sentido de la mirada, etc, dan información y por lo tanto, añaden información lingüística a la conversación (Bergman; 1979,1982 citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012)).

Es impensable hablar de la Lengua de Signos y no hacer mención al diccionario de la lengua de signos española (DILSE), se basa en un diccionario bilingüe de signos castellanos, en el cual se han recogido unos 3.500 signos. El objeto de este diccionario es mejorar la comprensión y manejo de la lengua signada española o propulsar un acercamiento a esta lengua. El diccionario dactilológico es el resultado de un laborioso trabajo dónde se recogen tanto fotos como vídeos de personas profesionales sordos que se han especializado en la lengua signada española (Fundación CNSE, 2013).

Se creó una propuesta curricular amparada dentro del Marco común europeo de referencia para las lenguas, dónde la Lengua de Signos Española y Catalana para el nivel B1, suponiendo que si alcanzan el nivel que está reconocido por la MCER (Niveles A1 y A2) el alumno habrá alcanzado un nuevo conocimiento en la lengua, y con ello un nuevo estadio del lenguaje (Propuesta curricular de la lengua de signos española, 2012). Sin embargo, en la actualidad el MCER reconoce hasta el B2 de la Lengua Signada Española y Catalana, gracias a la aprobación de la ORDEN del 23 de octubre de 2007 se aprobó la Ley 27/2007 a nivel Estatal.

Según la RAE el bilingüismo significa “Uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”, en el caso de las personas con discapacidad auditiva se basa en el uso de la lengua de signos y lengua oral. No obstante, el aprendizaje de una segunda lengua oral daría lugar al plurilingüismo, pero esto siempre dependerá del grado de pérdida auditiva del sujeto, en una persona con un canal auditivo no habilitado sería un escenario utópico. Sin embargo, según (Aguilar et. al., 2012), los alumnos con discapacidad auditiva con un canal auditivo habilitado pueden realizar la asignatura de una segunda lengua



oral con adaptaciones no significativas, a pesar de ello aquellos alumnos con una pérdida auditiva severa moderada, manifestará una gran dificultad para superar esta asignatura.

Cabe destacar de manera especial la ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. El en Capítulo III, “Actuaciones específicas de intervención educativa” en su artículo 34 sobre la exención parcial extraordinaria se establece de una manera sumamente general y excepcional, durante la etapa educativa de Educación Primaria se podrá realizar la exención de determinadas áreas teniendo un informe médico que exponga la inhabilitación de esa persona para realizar ciertas áreas por peligro de riesgo vital o creación de una situación de emergencia.

Por último, la Lengua Signada puede ofrecer muchos beneficios para los alumnos, pero para ello se debe desarrollar de manera adecuada. Según Svartholm (2010) citado en Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012), la falta de un desarrollo correcto de una lengua favorece la incomprensión de los contenidos curriculares y con ello dificulta su adquisición. Por ello cabe de destacar las oportunidades que ofrece el desarrollo correcto de dicha lengua signada y su acceso a una educación bilingüe; creación de un vínculo tanto con el docente como con los demás alumnos dónde la comunicación es más fluida y un aumento de las posibilidades de hacer uso de la lengua de signos como lengua vehicular para la adquisición de la lengua oral (Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012).).

## **5. Conclusiones y valoración personal**

Este trabajo de Fin de Grado se basa en una indagación científica sobre la discapacidad auditiva y el bilingüismo. Para el desarrollo del actual trabajo, se ha realizado en primer lugar una búsqueda exhaustiva con su consecuente análisis del concepto de discapacidad auditiva, de cómo puede afectar al alumnado, así como el concepto de bilingüismo dentro de esta comunidad y su normativa vigente

Con el presente Trabajo de Fin de Grado, se ha configurado un marco teórico riguroso que gracias a él se ha podido alcanzar una amplia comprensión de la concepción de la discapacidad auditiva, su marco legislativo en torno a las leyes educativas vigentes, y una exposición con su consiguiente subsanación de las diversas barreras que este colectivo se encuentra en la sociedad, y le impide su inclusión en esta. Esto permitirá conocer cómo se puede subsanar esta problemática con el fin de fomentar la inclusión de este colectivo, puesto que los niños de hoy serán los ciudadanos de mañana.

Además se hace un análisis del impacto de las familias en el desarrollo de este alumnado, las diferencias entre familias con algún miembro con esta discapacidad o por lo contrario, si el alumno se trata del primer miembro de la familia en tener una deficiencia auditiva. En ambos casos, hay tanto beneficios como inconvenientes y la manera de abordar los problemas es clave para la socialización del niño durante sus primeros años de vida.

El bilingüismo es el segundo eje sobre el que gira este Trabajo de Fin de Grado, la concepción de este término supone el manejo de dos lenguas, que en el caso de las personas

con discapacidad auditiva se basa en el manejo de la lengua de signos y la lengua oral. Por lo tanto, al hablar de la lengua signada ha sido primordial la explicación de posturas defensoras de la lengua de signos como elemento clave para la inclusión de este colectivo, y por otro lado, de aquellos que ven la lengua de signos como un elemento de exclusión del colectivo con discapacidad auditiva del resto de la sociedad.

Con respecto a la hipótesis planteada, “los niños sin ningún miembro familiar con discapacidad auditiva, al estar más en contacto con la lengua oral les permitirá estar mejor adaptados a la sociedad”, podemos decir basándonos en varios autores, que es incorrecta. Cuando en una familia sin ningún miembro con discapacidad auditiva afronta la llegada de uno con dicha discapacidad, se enfrentan a una realidad altamente desconocida y que ante la llegada de la gran cantidad de información se sienten desbordados. Ante esta situación, una gran parte de los padres, como dice Pérez (2010) citado en Dubra (2017), muchas familias toman una posición dónde cuidan de manera sobreprotectora a su hijo. Esto provoca la creación de un obstáculo, dificultando así la posibilidad de equivocarse y el desarrollo de su autonomía personal del niño. Como consecuencia, los niños adquieren una posición cómoda y no participativa, frenando su madurez. Todo esto, incrementa su dificultad para relacionarse más allá de su entorno más cercano y alejándose así del resto de comunidad, creando barreras que dificulta su integración en la sociedad. Por lo tanto, no se puede afirmar la hipótesis planteada puesto que no en todos los casos, la inexistencia de miembros familiares con discapacidad auditiva supone una mejor adaptación del niño en la sociedad.

Las limitaciones que se han encontrado durante dicha investigación se han basado en los escasos estudios realizados sobre el aprendizaje de una tercera lengua (además de la

lengua signada y la oral) en personas con discapacidad auditiva. Por lo tanto, tras un análisis exhaustivo de toda la información recogida, es posible afirmar que casi la totalidad de información bibliográfica encontrada en términos generales, sobre el bilingüismo y los alumnos con discapacidad auditiva, no ahondaba de manera profunda sobre el aprendizaje de un tercer idioma, diferente al de la lengua signada y la lengua oral del país en el que residen. Este tema era reflejado de manera superficial sin mucho análisis, lo que hace pensar que se trata de un tema desconocido o poco estudiado por los autores. La escasez de estudios implicó una problemática en la búsqueda bibliográfica sobre este aspecto, que en un principio se iba a basar el trabajo. En cuanto a la lengua signada, personalmente supone un gran vehículo para la adquisición de la lengua oral ya que gracias a esta, las personas con discapacidad logran visualizar los objetos con palabras, dotándolos de un significado.

Desde mi punto de vista, basándome en la investigación rigurosa realizada es primordial la formación del profesorado docente en cuanto a la inclusión de este colectivo en el aula. De manera regular, el profesorado ante la llegada de un alumno con esta discapacidad en mayor o menor medida, se encuentra en una situación de desconocimiento sobre las medidas que tomar para facilitar su integración. Por ello, sería recomendable la formación de futuros y ya docentes, sobre elementos inclusivos prácticos y aplicables en el aula, ante la llegada de un alumno con un tipo de discapacidad ya sea auditiva o visual. Además, cabe mencionar la ayuda de organizaciones que tienen como fin facilitar la integración del alumno en el grupo de clase.

Personalmente, el grado de capacidad de un profesor para dirigir una clase con alumnos con necesidades especiales, no depende tanto de los criterios establecidos sino más bien, del mismo docente y su predisposición a ello.

Para terminar, considero pertinente hacer una reflexión sobre las competencias adquiridas con la producción de este Trabajo de Fin de Grado. Gracias a esta investigación, se ha llevado a cabo una reflexión sobre los conocimientos aprendidos durante todo el Grado de Educación Primaria, dónde basándose en los principios de inclusión e igualdad y equidad, he querido dar forma a este trabajo. Además, los objetivos planteados que en un principio se tenían como propósito para cumplir, se han conseguido alcanzar.

Al presente trabajo realizado, se le ha querido dar un enfoque reflexivo y crítico, dónde la información encontrada era cotejada con diversas fuentes bibliográficas para comprender de manera objetiva ciertos aspectos trabajados, como por ejemplo; la importancia de la lengua de signos. Del mismo modo, se ha logrado hacer uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y de los diversos portales bibliográficos que se han ido enseñando a lo largo de toda la etapa educativa universitaria. Por lo tanto, se puede afirmar que se ha conseguido realizar una investigación y reflexión sobre la práctica docente y cómo mejorarla para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, además de búsqueda, administración, desarrollo, síntesis e indagación de la información compilada de manera efectiva.

## **6. Referencias bibliográficas**

Abadía, M. Á., Aroca, E., Esteban, M. L., & Ferreiro, E. (2002). Guía de educación biligüe para niños y niñas sordos. *Csne*, 55.

Aguilar, J. L., Alonso, M., Arriaza, J. C., Brea, M., Cairon, M. I., Camacho, C., Conde, M. I., Fontiveros, M. I., Galán, P., García, F. J., García, M. R., Guerrero, L., Cortina, M. L., Herrero, J., Latorre, J., López, R., Lozano, D. M., Martínez, E., Núñez, L., ... Sánchez, J. J. (2012). Manual de atención al alumnado con necesidades de apoyo educativo derivados de la discapacidad auditiva. In *Universidad de Murcia*.

*BOE-A-2007-18478*. (2007).

Borregón Sanz, S. (2009). El proceso de desmutización el acceso al bilingüismo en la educación del sordo. In *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (Issue 10, pp. 23–41).

Chóliz Ezquerro, M., & Vallés Varela, H. Valoración de la eficacia de la detección precoz de la hipoacusia en Aragón.

CNSE. (2013). La lengua de signos española hoy. *Estudio Contrastivo de La LSE y La DGS Desde Diferentes Perspectivas*, 112.  
[http://www.siiis.net/documentos/documentacion/INFLenguaSignos\(online\).pdf](http://www.siiis.net/documentos/documentacion/INFLenguaSignos(online).pdf)

Coll, C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59–65.

Contexto, F. D. E. L. (2015). *Departamento de Didáctica Organización Escolar y M. I. D.*

*E. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DEL NIÑO SORDO IMPLANTADO EN.*

Cuadrado, I. P. S. (2015). Validación de los cuestionarios de calidad de vida "Glasgow benefit inventory" y "Nijmegen cochlear implant questionnaire" en pacientes con implante coclear (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Madrid).

Daneshpour, M. (2017). Examining Family Stress: Theory and Research. *Quarterly of Clinical Psychology Studies Allameh Tabataba'i University*, 7(28), 1–7.

Dar, O. P. (s.f.). *Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Orientaciones para dar respuesta al alumnado con discapacidad auditiva en la escuela inclusiva.*

De la Discapacidad, O. E. (2019). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018): La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas.

Delgado Domínguez, J. J. (2011). Detección precoz de la hipoacusia infantil. *Pediatría de Atención Primaria*, 13(50), 279–297.

<https://doi.org/10.4321/s1139-76322011000200012>

Del Mar Dubra, M. (2017). *Relación entre conflicto interparental, bienestar del niño y clima familiar: Una comparación entre padres/madres oyentes con hijos sordos y con hijos oyentes*. 219. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/20260#?>

Domínguez, A. (2008). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45–61.

- FIAPAS Jáudenes, C. et ál. (2004). *Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*.
- Fundación, C. N. S. E. "Atención temprana a niñas y niños sordos: guía para profesionales de los distintos ámbitos." (2007)
- Gates, Z. (2016). Manual para la evaluación psicopedagógica. *Revista de Manual Para La Evaluación*, 1–82.
- Gates, Z., & Diego, S. (2016). *Por. April*.
- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, C. y D. (2018). ORDEN ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, 19662–19718.
- Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, C. y D. (2017). DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 159, 36450–36465.
- Herrera Fernández, V., & Calderón, V. de la P. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73–88.
- Hoffmeister, Robert, and Donald F. Moores. "Code switching in deaf adults." *American Annals of the Deaf* 132.1 (1987): 31-34.



Humana, M., & Doctoral, T. (2017). *Personas con discapacidad física y práctica físico-deportiva : reconstrucción de una relación compleja a través de relatos de vida TESIS DOCTORAL.*

*La situación de las personas sordas en Aragón.* (2004).

Lázaro, A. (1990). Problemas y Polémicas en Torno al Diagnóstico Pedagógico. Madrid: Anaya, p. 11.

Lissi, M. R., Svartholm, K., & González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 299-320.

Mattos Vélez, M. B., Morales Peralta, E., Hernández Padilla, X. I., Mirabal, S. E. Q., Álvarez Rivero, M. B., García, Y. M., & González Sánchez, G. A. (2014). Hearing impairment of genetic origin in Cuban patients with cochlear implant. *Rev. Habanera Cienc. Méd*, 13(6), 884–892.

Ministerio de Sanidad. (2019). Requisitos y Recomendaciones para el desarrollo del Programa de Cribado Neonatal de enfermedades endocrinometabólicas en el SNS. *Gobierno de España*, 1–50. Recuperado de: [https://www.saludcastillayleon.es/profesionales/es/programas-guias-clinicas/programas-salud/programa-deteccion-precoz-enfermedades-congenitas.ficheros/1552528-Requisitos-Programa-de-cribado-neonatal\\_30-09-2019.docx.pdf](https://www.saludcastillayleon.es/profesionales/es/programas-guias-clinicas/programas-salud/programa-deteccion-precoz-enfermedades-congenitas.ficheros/1552528-Requisitos-Programa-de-cribado-neonatal_30-09-2019.docx.pdf)

Montáñez, G. B. (2016). Las necesidades educativas del niño sordo implantado en función del contexto (Doctoral dissertation, Universidad de Sevilla).

Núñez-Batalla, F., Jáudenes-Casabón, C., Sequí-Canet, J. M., Vivanco-Allende, A., & Zubicaray-Ugarteche, J. (2016). Recomendaciones CODEPEH 2014: Detección precoz de la hipoacusia diferida, diagnóstico audiológico y adaptación audioprotésica y atención temprana. *Acta Otorrinolaringologica Espanola*, 67(1), 45–53.

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018): La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas. I*, 1–303.

Organización Mundial de la Salud (2 de marzo del 2021). Un informe sobre la sordera y pérdida de audición. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Journal of Exceptional Children*, 69(1), 97–107.

Pliego, F. (2013). Tipos de familia y bienestar de niños y adultos. *Universidad Nacional Autónoma de México Instituto*, 76.

Propuesta curricular de la lengua de signos española (2012.). [www.fundacioncnse.org](http://www.fundacioncnse.org)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [02-09-2021].

Sánchez Martínez, M<sup>a</sup>, and José Ignacio Solar Cayón. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su impacto en la legislación Autonómica de Cantabria. Propuestas de Reforma Legislativa. Librería-Editorial Dykinson, 2015.

## 7. Anexos

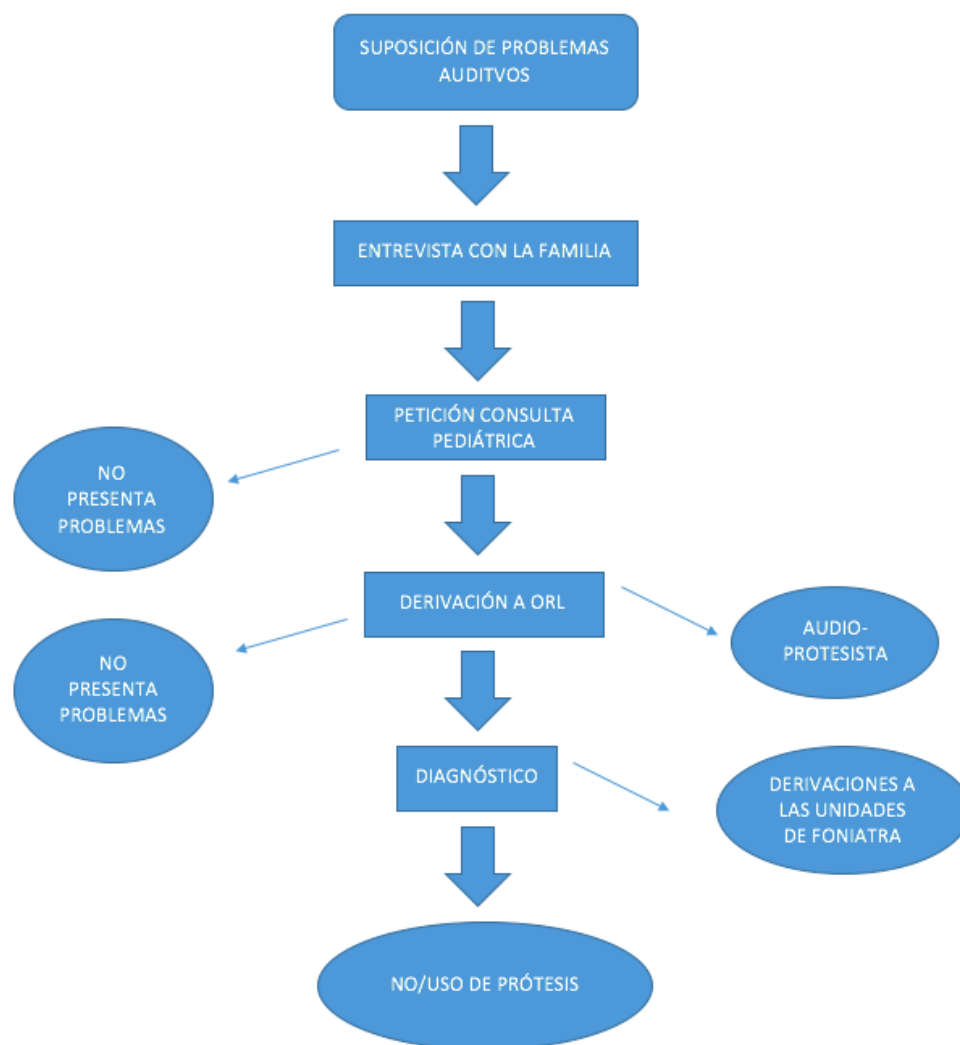


Figura 1º : Fuente bibliográfica encontrada en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León (s.f.).

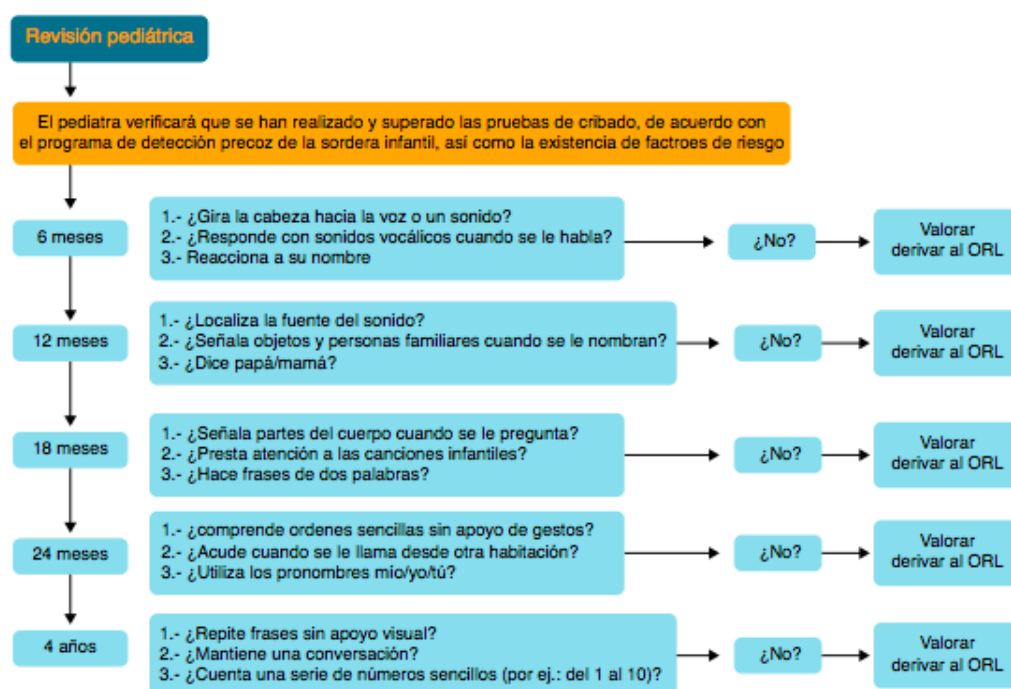


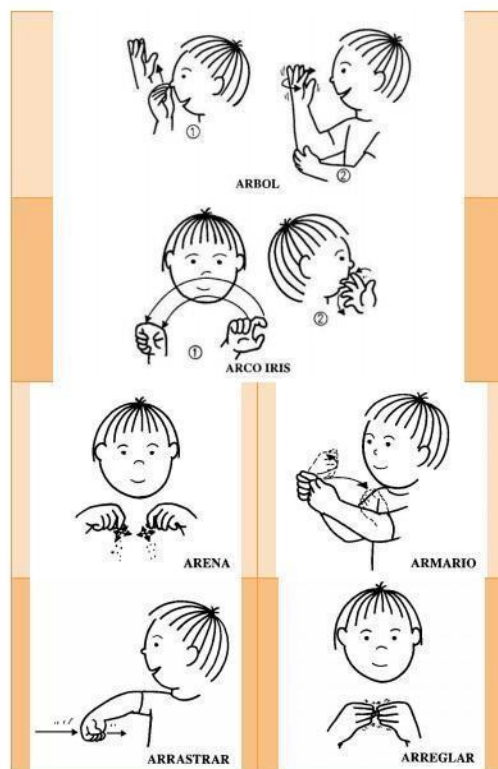
Figura 1 Algoritmo recomendado para la detección temprana de la hipoacusia de desarrollo tardío en la infancia.

Figura 2º: Fuente bibliográfica encontrada en CODEPEH (2014).

TIPOLOGÍA DE ESTILOS EDUCATIVOS SEGÚN MACCOBY Y MARTIN	Afecto y Comunicación	
	Alto	Bajo
	Afecto y apoyo explícito, aprobación e interés por las cosas del niño y sensibilidad por sus necesidades	Afecto regulado y no explícito, alejamiento, indiferencia y desapego en las relaciones con los

				demás, animadversión o rechazo.
<b>Control y Exigencias</b>	<b>Alto</b>	Creación de normas, reglas y disciplina, control y restricciones de conducta y exigencias elevadas.	<b>AUTORITARIO</b>	<b>AUTORITARIO</b>
	<b>Bajo</b>	No presencia de control, normas, disciplina, no exigencias, y ausencia de retos.	<b>PERMISIVO</b>	<b>NEGLIGENTE</b>

**Tabla 6: Tipología de estilos educativos de Maccoby y Martin (1983). Adaptaciones de Palaciones  
(1999)**



**Figura nº3: Recogida de la Asociación de Equitación como Terapia, en su Diccionario Básico de Lengua de Signos Española, 2011.**

OBJETIVOS PLANTEADOS	LOGRADO EN EL MARCO TEÓRICO
Conocer a este tipo de alumnado que presentan necesidades específicas de apoyo educativo;	X
Profundizar el concepto de bilingüismo en esta comunidad,	X
Indagar sobre el concepto de una segunda lengua oral en personas con este tipo de discapacidad;	X

Exponer las medidas que como docentes se pueden llevar a cabo para facilitar la inclusión del alumno en el aula.	X
--	---

**Figura 4°: Exposición de los objetivos propuestos para este Trabajo de Fin de Grado**

